
Volumen 7, número 14
Julio-diciembre de 2019
ISSN-e 0719-3092
Dossier 1

Educación intercultural ¿Un espacio de encuentro o un campo de luchas?

Educação intercultural. Um espaço de encontro ou um campo de lutas?

Intercultural education. A meeting place or a field of struggles?

Beatriz Eugenia Barrios Devia
Estudiante del doctorado en Ciencias de la Sociedad
del Colegio de Altos Estudios en Ciencias Sociales EHESS
Asociada al laboratorio de Investigación Centre Maurice Halbwachs
de la Escuela Normal Superior ENS
Paris, Francia.
Cajibio Cauca, Colombia
beabarde@yahoo.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8334-8376

Resumen: El presente artículo tiene como objeto analizar la relación entre las poblaciones rurales y el Estado a partir de la aplicación de políticas multiculturales. Se trata de hacer una etnografía del Estado teniendo en cuenta las formas en que son aplicadas e interpretadas las tecnologías gubernamentales. Se presenta como hipótesis que las políticas de reconocimiento producen nuevas formas de invisibilización y desigualdad entre poblaciones principalmente rurales. Las nuevas formas de identificación y de participación social y política, en distintos escenarios, configuran campos de fuerzas y de luchas entre las poblaciones concernidas por las políticas de reconocimiento. Para ilustrar esta hipótesis, se estudia el caso específico de la educación intercultural implementada en una escuela indígena Misak en el municipio de Cajibio, en el departamento de Cauca, Colombia. El objeto de estudio se ha construido sobre la base del análisis de material documental y etnográfico.

Palabras clave: interculturalidad; territorialidad; educación; identificación; reconocimiento.

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a relação entre as populações rurais e o Estado com base na aplicação de políticas multiculturais. Trata-se de fazer uma etnografia do Estado levando em conta as formas pelas quais as tecnologias do governo são aplicadas e interpretadas. Hipotetiza-se que as políticas de reconhecimento produzam novas formas de invisibilidade e desigualdade entre as populações predominantemente rurais. As novas formas de identificação e participação social e política, em diferentes cenários, formam campos de forças e lutas entre as populações envolvidas pelas políticas de reconhecimento. Para ilustrar essa hipótese, estuda-se o caso específico da educação intercultural implementada em uma escola indígena Misak, no município de Cajibio, no departamento de Cauca, Colômbia. O objeto de estudo foi construído com base na análise de material documental e etnográfico.

Palavras-chave: interculturalidade; territorialidade; educação; identificação; reconhecimento.

Abstract: The purpose of this article is to analyse the relationship between populations and the State through the implementation of multicultural policies. It is a question of making an ethnography of the State based on the way in which governmental technologies are applied and interpreted. The hypothesis is presented that recognition policies produce new forms of invisibility and inequality among mainly rural

populations. The new forms of recognition and social and political participation, in different scenarios, shape fields of tension and struggles between populations concerned by recognition policies. To illustrate this hypothesis, we study the specific case of intercultural education implemented in a Misak indigenous school in the municipality of Cajibio in the department of Cauca, Colombia. The object of study has been constructed from the analysis of documentary and ethnographic material.

Key words: interculturality; territoriality; education; identification; recognition.

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2019.
Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2019.

Citar este artículo:

Chicago (Autor/a año)
Barrios Devia, Beatriz. 2019. "Educación intercultural: ¿un espacio de encuentro o un campo de luchas?". *Revista nuestrAmérica* 7 (14): 102-27.

Chicago (notas)
Barrios Devia, Beatriz, "Educación intercultural: ¿un espacio de encuentro o un campo de luchas?", *Revista nuestrAmérica* 7, no. 14 (2019): 102-27.

APA 6ª ed.
Barrios Devia, B. (2019). Educación intercultural: ¿un espacio de encuentro o un campo de luchas?. *Revista nuestrAmérica, 7* (14), 102-127.

MLA
Barrios Devia, Beatriz. "Educación intercultural: ¿un espacio de encuentro o un campo de luchas?". *Revista nuestrAmérica*, vol. 7, nº 14, 2019, pp. 102-127. Ediciones nuestrAmérica desde Abajo Ltda. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Barrios Devia, B. (2019) "Educación intercultural: ¿un espacio de encuentro o un campo de luchas?", *Revista nuestrAmérica*, [en linea] 7(14), pp. 102-27. Disponible en: URL

ISO 690-2 (Artículos de revistas electrónicas)
Barrios Devia, Beatriz, Educación intercultural: ¿un espacio de encuentro o un campo de luchas?. Revista nuestrAmérica [en linea] 2019, 7 (Julio-Diciembre): 102-127 [Fecha de consulta: xxxxxx] Disponible en:<URL> ISSN 0719-3092.



Introducción

En el presente artículo pretendo mostrar cómo la educación intercultural puede configurarse, en determinados contextos, como un campo de luchas en el que se disputan intereses territoriales y económicos entre diferentes actores.

La participación en proyectos educativos interculturales permite analizar y tomar conciencia de los diferentes posicionamientos individuales y colectivos configurando sujetos políticos. De este modo, se puede tener un impacto determinante en la aceptación de un sector de la población y en el fortalecimiento de su influencia política, social y económica en un territorio determinado. Dicha influencia puede ser utilizada para el logro de objetivos concretos de una población específica. Con el objetivo de ilustrar esta hipótesis, mostraré la experiencia de una escuela intercultural en el suroccidente colombiano (Cajibio, Cauca). En ella, se construye un espacio de encuentro entre diferentes poblaciones rurales donde se vehiculan intereses que están ligados al fortalecimiento de la influencia de un sector de la población indígena, que además busca aumentar su participación a los recursos de Estado. Lo que está en juego es la ampliación de la población beneficiaria para la asignación de recursos para la escuela y para la constitución de un resguardo indígena[1]. Los criterios para los dos casos son la cantidad de estudiantes inscritos en el colegio y la cantidad de familias inscritas en el censo del Cabildo[2].

El estudio de este caso permite analizar las dinámicas de relación entre las instituciones estatales y las poblaciones objeto de las políticas multiculturales, particularmente de la interpretación, la apropiación y/o contestación de las normas (del marco legal estatal) por parte de cada actor. Dichas prácticas, dan cuenta de las formas de representación de la nación, de sus territorios y poblaciones a través de la construcción de categorías y de tecnologías de intervención para el control sus habitantes y fronteras, así como de la capacidad de acción y el margen de maniobra de los actores.

Las formas de identificación y de representación (política) constituyen un campo de tensión y de confrontación entre distintos agentes, dando cuenta de dinámicas de inclusión y de exclusión de diferentes sectores de la sociedad por parte de los sectores dominantes de la misma, al mismo tiempo que de formas de resistencia de los sectores marginados.

---

[1] Los resguardos indígenas son propiedad colectiva de las comunidades indígenas a favor de las cuales se constituyen y conforme a los artículos 63 y 329 de la Constitución Política, tienen el carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables. Los resguardos indígenas son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de éste y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio. (Artículo 21, decreto 2164 de 1995). Fuente: www.mininterior.gov.co

[2] Es una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad. Fuente: www.mininterior.gov.co

Las políticas públicas sobre educación y otros derechos sociales, como el territorio, constituyen un rico campo de análisis sobre las formas de participación y de representación social, igualmente de las brechas que se pueden construir entre los sectores de población concernidos.

Para realizar esta tarea, primeramente, propongo esbozar, de manera breve, el contexto de la educación intercultural en Colombia y en el Cauca, territorio en el cual tiene objeto esta experiencia educativa. En este punto, propongo mostrar las contradicciones en las políticas gubernamentales que limitan el ejercicio de la interculturalidad y refuerzan una mirada esencialista y excluyente de las poblaciones rurales.

En un segundo momento, presentaré el caso particular de la escuela intercultural Misak3. En él, consagraré mi atención a las prácticas y estrategias de los agentes encargados del centro educativo para llevar a cabo el proyecto de ampliar la cobertura del mismo, así como a la constitución de la reserva indígena, en un territorio principalmente campesino, que les permitiría disfrutar de los recursos de la nación, ampliando de esta forma su influencia en el territorio.

Así, pretendo mostrar cómo el enfoque y las limitaciones del modelo multicultural configuran un campo de lucha entre poblaciones rurales, dado el acceso diferenciado a derechos como la salud y la educación que aumentan las brechas entre las mismas.

Finalmente presentaré como estos aspectos constituyen los principales retos a superar para lograr una real política intercultural.

Metodología

El material etnográfico utilizado para este artículo se recogió en el marco de un terreno de investigación realizado en Cajibio, Cauca, entre enero y abril de 2018 para la elaboración de una tesis de doctorado.

Teniendo en cuenta el carácter complejo del objeto de investigación, he optado por una estrategia multimétodo. De esta manera, he utilizado diferentes diseños de investigación, principalmente documental y etnográfico. El diseño documental se utilizó para el análisis de

---

[3]Pueblo indígena, conocido como Misak o Guámbiano, que habita principalmente en el suroccidente colombiano, se concentra en el departamento del Cauca, en donde habita el 91,3 % de la población. El Censo DANE (Desarrollar siglas) 2005 reportó 21.085 personas auto-reconocidas como pertenecientes al pueblo Guámbiano. Los Misak representan el 1,5% de la población indígena de Colombia. La base de la economía Misak es la agricultura. Siendo un pueblo agrícola, sus productos varían de acuerdo a la altitud; es así como en las zonas bajas cultivan maíz, frijol y café, mientras que en las partes altas se cultiva papa y cebolla. Sin embargo, ante la escasez de tierra padecida en los últimos tiempos, la práctica ha ido perdiendo vigencia y ha sido remplazada por la utilización de fertilizantes y abonos químicos para nutrir los cultivos e implementar técnicas que garanticen la producción. Fuentes: www.onic.org.co y http://www.mincultura.gov.co

documentos (artículos de investigación y tesis de doctorado) que permiten comprender el contexto y las problemáticas de la educación intercultural en Colombia y en el Cauca.

El método etnográfico ha sido utilizado para el estudio de caso y como técnicas de investigación la entrevista cualitativa semiestructurada en profundidad y la observación participante in situ.

La entrevista semiestructurada en profundidad conserva el formato de un diálogo entre el entrevistado y el entrevistador. Dicha conversación es guiada por una serie de preguntas y temas a explorar que no guardan un orden predeterminado; es decir, que estos elementos pueden ser abordados al calor de la conversación y profundizados según la disposición del entrevistado. En ningún momento se trata de inducir un tipo de respuesta; al contrario, se presta una gran atención al lenguaje corporal, a los silencios, así como a las formas y a los momentos precisos en los que el entrevistado se expresa sobre un tema en particular. Estos elementos dan cuenta de la relación particular que se establece entre entrevistado y entrevistador, y constituyen a su vez un "saber-hacer propio del entrevistador" (Beaud y Weber 1997, 158).

La observación participante es una técnica que permite contrastar lo que dicen y lo que hacen los actores sociales estudiados, identificando de esta forma las contradicciones y paradojas entre sus discursos y prácticas, así como la forma en que los actores elaboran un relato que da sentido a su acción. Para aplicar dicha técnica se ha participado en diferentes actividades (reuniones, clases, también en conversaciones informales en espacios cotidianos de convivencia como cafés, almuerzos y desplazamientos) de la Escuela Intercultural Misak y con algunas familias de los alumnos.

Contexto: El modelo educativo en Colombia: el predominio de la lógica economicista y excluyente

El modelo educativo tiene una fuerte relación con la construcción de la identidad nacional, para el caso de Colombia, en la primera mitad del siglo XX este modelo promovió la construcción de una identidad nacional mestiza, que se fundó bajo un principio de superioridad de la cultura europea y de la raza blanca. Bajo este modelo, las poblaciones indígenas y negras eran consideradas como inferiores, ya que representaban lo salvaje, lo atrasado y lo periférico.

La educación de estas poblaciones quedó a cargo de la iglesia docente, asociada a una misión civilizadora de la evangelización entre los siglos XVI-XVIII legitimando un modelo de discriminación y subordinación (Castillo y Caicedo 2008, 16; citado por Castillo y Guido 2015, 29).La evangelización era asimilada a la ciudadanía de poblaciones consideradas como salvajes e inferiores. Evangelizar era "hacer persona" al "otro" convirtiéndolo en miembro de una comunidad política y religiosa (Castillo y Rojas 2005, 17). Este tipo de educación favoreció a la construcción de la identidad nacional mestiza fundada en un modelo elitista

de la reproducción de la sociedad, ya que la educación es un privilegio de pocos. Dichas representaciones teóricas, sociales y políticas de las poblaciones autóctonas y minorizadas contribuyeron a su esencialización, invisibilización y marginalización.

Actualmente, las políticas multiculturales y de biodiversidad contribuyen a la representación de las poblaciones indígenas y negras como "guardianes de la naturaleza", dando cuenta de relaciones de poder que se construyen entorno a la producción y el control de la diferencia. Este movimiento corresponde a las dinámicas de interrelación entre el multiculturalismo, la reestructuración del neoliberalismo y el auge de las políticas medioambientales en la agenda estatal (Wade, citado por Castro 2009, 366). Las políticas de diversidad cultural y biológica configuran de esta forma nuevas modalidades de dominación (Restrepo y Rojas 2004, citado por Castro 2009, 366) ya que "el reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas, caracterizadas ahora como grupos humanos "guardianes" de la naturaleza, que desarrollan "prácticas tradicionales" protectoras del medio ambiente, se constituye para el Estado en una fórmula política rentable para ganar legitimidad en un campo internacional que, con un fuerte discurso medioambiental y una opinión pública favorable a las demandas de las minorías étnicas, le es cada vez más desfavorable" (Castillo 2005, 578).

Los discursos y políticas multiculturales, que centran su atención sobre el reconocimiento social y político, operan como un nuevo discurso hegemónico al distraer la atención sobre otros problemas más graves de orden social y económico (Rivera, citado por Castro 2009, 367). En efecto, dichas políticas podrían generar dinámicas de división política y social entre comunidades afectadas por las mismas problemáticas estructurales, pero divididas por políticas de participación y representación, disminuyendo así su capacidad de movilización y de lucha política.

Pese a las consecuencias del modelo multicultural, no se puede desconocer que el reconocimiento y el acceso a derechos diferenciados son el fruto de las luchas de los movimientos indígenas y afrocolombianos que junto al apoyo de sectores sociales solidarios lograron construir una nueva representación de la identidad nacional como pluriétnica y multicultural reconocida en la nueva carta nacional de 1991.

El movimiento indígena en Colombia se erigió como un interlocutor importante en este proceso, ya que desde la década de los 70, promulgó la creación de escuelas propias y la formación de profesores indígenas bilingües. Hacia los años 80, este movimiento ya contaba con un equipo de trabajo bien capacitado que reflexionaba en torno a la educación bilingüe y bicultural con un enfoque pedagógico, comunitario y político que orienta el accionar del CRIC4 en lo que respecta a las políticas culturales (Castillo y Guido 2015, 32).

[4]El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) es una asociación de autoridades indígenas a la cual pertenece el 90% de los cabildos y comunidades indígenas del departamento del Cauca, Colombia. Fue fundado en Toribío, el 24 de febrero de 1971, como una federación de apenas siete cabildos con la finalidad de luchar por la recuperación de las tierras y la defensa de los derechos fundamentales y específicos de los

Así, el movimiento indígena permitió abrir el debate nacional sobre la cultura y la educación en un contexto de diversidad cultural.

Los principales objetivos de los programas de educación propia son contribuir: al fortalecimiento y consolidación de los procesos de resistencia, a la revitalización cultural, al manejo y control territorial y a valorar las cosmovisiones y pensamiento propios y, con esto, a los procesos de fortalecimiento o de recuperación de la identidad cultural. En definitiva, al fortalecimiento de procesos de desarrollo local como una condición básica para la interlocución en el mundo global en condiciones de dignidad (Fuente: https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/ visitado el 13/12/18).

La nueva Constitución Nacional de 1991 sentó las bases para pensar el modelo educativo intercultural al reconocer el pluralismo y la diversidad cultural de la nación colombiana. En este marco legislativo se promulgó la Ley General de la Educación en 1994, que incluyó por primera vez la noción de interculturalidad. Sin embargo, la educación intercultural ha estado presente desde los años ochenta 80 en la mayor parte de los países de América Latina, en el seno de los proyectos políticos de las organizaciones indígenas y en el caso de Colombia logró ser legitimada gracias a la incidencia del grupo de etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional entre los años 1982-1992.

En el caso de las comunidades negras, se instauró la Catedra de Estudios Afrocolombianos a partir de la ley 70 de 1993, (Ley de Comunidades Negras). En un principio dirigido a los grupos étnicos, se amplió su alcance al conjunto del sistema educativo - a diferencia de los programas de educación propia de los indígenas. Pese a este avance, se llama la atención igualmente sobre la invisibilidad de la cuestión educativa de las poblaciones negras frente a un lugar privilegiado de las poblaciones indígenas en el tema de educación intercultural (Castillo y Guido 2015).

La nueva constitución reconoció igualmente los territorios y autoridades autóctonas, lo que implicó un cambio de status de dichos territorios, al reconocerlos como entidades territoriales al mismo nivel que los municipios. Esto otorgó una autonomía relativa de los territorios y autoridades indígenas, al mismo tiempo que implicó una inscripción a las lógicas de administración estatales, ya que los programas financiados deben regirse bajo los criterios administrativos y objetivos de la agenda nacional.

Este nuevo status de los territorios autóctonos permite participar de los recursos de la nación para la puesta en marcha de programas de acceso a servicios públicos y sociales de

---

pueblos indígenas. El CRIC fue cofundador de la ONIC, la Organización Nacional Indígena de Colombia, que es el principal organismo que agrupa y representa a los pueblos indígenas colombianos. Al CRIC se le reconoce como Autoridad Tradicional de los pueblos indígena del Cauca, una entidad pública de carácter especial que en la actualidad lidera negociaciones con el Estado, producto de un sinnúmero de compromisos que la nación colombiana tiene con los grupos indígenas de esta parte del país. Fuentes: www.cric-colombia.org y /es.wikipedia.org

educación y salud (ley 60 de 1993). La cantidad de recursos recibidos es directamente proporcional a la cantidad de población inscrita en el Censo de cada resguardo. Por dicha razón, aumentar la población se convierte en un interés crucial con el fin de tener más territorio y más recursos del Estado. Esto también tiene implicaciones políticas, ya que tener una mayor presencia en el territorio significa elevar el potencial electoral y así tener una influencia más importante en los espacios de representación política nacionales (Cámara de diputados y senado), así como en la configuración de poderes locales (Rincón 2009 , 81-2).

La coincidencia de status entre el resguardo y el municipio genera nuevas dinámicas en el ejercicio del poder local, ya que los resguardos se encuentran ubicados en jurisdicciones más amplias que son los municipios y, en algunos casos, un resguardo puede ubicarse entre diferentes jurisdicciones (municipios y departamentos). Por lo tanto, se observa el ejercicio de dos tipos de poder, el de las autoridades tradicionales y el de las alcaldías, que coexisten en un mismo territorio alterando las dinámicas de poder local, generando una bipolaridad de poder (Rojas 2012).

La oferta y el acceso a los servicios de educación y de salud tienen influencia sobre las dinámicas económicas, sociales, políticas y territoriales. Efectivamente, la contratación de profesores de la parte de los *Cabildos* constituye una estrategia política de cooptación de la población no indígena y de aumento de los *Resguardos* en territorios campesinos (Rincón 2009, 77). Los profesores no indígenas se inscriben al *Cabildo* y se identifican como indígena para no comprometer su contratación en los colegios indígenas. En lo que respecta al servicio de salud, ciertas poblaciones campesinas se inscriben al *Cabildo* con el objetivo de acceder al sistema de salud indígena en razón de la penuria de la oferta de este servicio para la gran parte de la población rural (Rincón 2009, 82).

A dichas dinámicas se agrega la ley 715 de 2000, que propone una lógica economicista administrativa de la educación basada en los criterios de cobertura, calidad y eficiencia, lo cual es problemático en zonas rurales con baja densidad de población (relación alumno docente que fija la norma: un profesor por cada 32 estudiantes en zona urbana/ versus un profesor por cada 22 estudiantes en zona rural). Por lo tanto no se genera una ampliación de la cobertura, pero sí una redefinición espacial y social de la misma: no se amplía la cobertura, se focaliza en los sectores de población que correspondan con la definición técnica (Castillo y Rojas 2005, 132).

Para el caso particular del departamento del Cauca, se encuentra que hay una gran dispersión poblacional y geográfica, además de condiciones de difícil acceso hacia los establecimientos educativos oficiales debido a las malas condiciones de las vías de comunicación (que en tiempos de lluvia son intransitables) y a las grandes distancias entre las cabeceras municipales, comunidades y centros educativos.

Según el boletín estadístico de este departamento, para el año 2017 se encuentra que el 89% de los establecimientos educativos están ubicados en zonas de difícil acceso, lo cual no resulta muy atractivo para los docentes, pues estos ven muy complicado ir a trabajar en zonas alejadas y afectadas por el conflicto armado. Esto evidencia un problema de falta de recursos humanos y materiales para la educación, ya que no se cuentan con subsidios para transporte y alimentación, situación agravada por una insuficiencia de restaurantes e infraestructura educativa. A esto se suma que los colegios de bachillerato se encuentran en las cabeceras municipales. Para el año 2017, en este mismo departamento, el 64.44% de la matrícula corresponde a la zona rural y el 35.56% corresponde a la zona urbana. La población matriculada se puede discriminar de la siguiente forma: el 53.52% corresponde a la población mayoritaria, el 24.78% a población indígena y el 21.66% a población afrodescendiente (Boletín estadístico del Cauca, 2017). El panorama expuesto anteriormente da elementos para identificar que las modalidades de acceso a la educación que podrían influenciar dinámicas territoriales y de población, ya que acceder al servicio se debe residir en un lugar que ofrezca la oferta educativa adecuada y, por otra parte, para establecer un centro educativo en zona rural se debe contar con un número mínimo de alumnos, lo cual implica que en ciertos casos los alumnos deben desplazarse para ir a estudiar, dado que no cuentan con centros educativos en sus comunidades de origen en algunos casos. Además, para poder obtener mayor cantidad de recursos del Estado, los centros educativos deben tener un número determinado de alumnos inscritos. Dichas dinámicas pueden generar nuevas formas de territorialidad5, pues como se expondrá más adelante las entidades territoriales pueden contratar servicios educativos con cabildos, autoridades tradicionales, asociaciones y organizaciones indígenas.

Por otra parte, si bien la educación propia representa un gran avance para la preservación y el ejercicio las prácticas culturales de las poblaciones minoritarias, al mismo tiempo porta una mirada esencialista sobre dichas poblaciones, ya que se define al sujeto intercultural como un "otro" diferente ratificando de esta manera las fronteras culturales entre poblaciones. La educación intercultural como política de Estado está dirigida solamente a los grupos étnicos y sus programas se concentran en zonas rurales sin tener en cuenta los flujos migratorios de las poblaciones indígenas hacia los centros urbanos (Tubino 2002, citado por Castillo y Guido 2015, 38). La implementación focalizada de programas educativos interculturales, que excluyen a una gran parte de la población, reproduce esquemas de discriminación, racismo y asimilación de las poblaciones minoritarias (Garces 2007, citado por Castillo y Guido 2015, 40).

---

[5] En este texto se abordara la noción de territorialidad en tanto que relaciones específicas en el espacio y como relaciones de poder inscritas en el mismo (Lefebvre 1974). Según Lefebvre, el espacio es un campo de fuerzas constituido por las estrategias y los juegos de poder entre individuos e instituciones sociales, políticas y económicas.

La educación intercultural no hace parte de las prioridades de la agenda de la educación pública nacional, careciendo de los recursos necesarios para su implementación y de la voluntad política estatal para asignarlos. La puesta en marcha y el mantenimiento de programas educativos interculturales depende de la capacidad de gestión de las organizaciones sociales que buscan apoyo en ONG (Organizaciones no gubernamentales) e instituciones internacionales. Por esta razón, las políticas multiculturales se presentan como programas de Estado que proclaman nuevos discursos, pero que no logran transformar las lógicas de acción de la administración. Se podrían abordar igualmente como instrumentos para un gobierno indirecto de poblaciones y territorios (Castillo y Rojas 2005, 124), ya que sus programas fomentan una imagen de grupos poblacionales cerrados en territorios específicos que continúan siendo marginados.

Los movimientos étnicos cuestionan precisamente las desigualdades y exclusión que siguen padeciendo las poblaciones minoritarias. La interculturalidad aplicada de esta manera celebra la diversidad cultural pero no resuelve las brechas culturales y las desigualdades sociales que segregan las poblaciones objeto de dichas políticas.

Teniendo en cuenta los elementos enunciados anteriormente se podría presentar la hipótesis que la puesta en obra de las políticas multiculturales tendría un efecto doble, a saber la politización y la fragmentación de las poblaciones rurales. En efecto, la movilización da cuenta del tratamiento diferenciado de parte del Estado hacia las poblaciones, por lo tanto reconstruir y reformular las identidades étnicas se convierte en un imperativo con el fin de tener acceso a los recursos (Kuper 2003, 394). Dichas poblaciones compiten por el acceso diferenciado a derechos socioeconómicos con base en una identificación étnica, además las políticas y programas dirigidos a estas poblaciones promueven el anclaje territorial al inscribirlas en territorios específicos. Por esta razón, el marco jurídico multicultural promueve diferentes formas de identificación y de territorialidad constituyéndose como una tecnología gubernamental para la gestión de poblaciones y territorios.

Considerando que la educación propia hace parte de este tipo de derechos y políticas de Estado, en la descripción y análisis que sigue la voy a considerar como un campo de fuerzas y luchas en el cual se crean tensiones y disputas entre diferentes actores locales animadas por la ejecución de proyectos educativos y por la selección y contratación de docentes. Las nociones de espacio social y campo de Bourdieu son capitales para comprender dichas dinámicas:

> Espacio social como una estructura de diferencias. Que se puede comprender verdaderamente que a condición de construir el principio generador que funda estas diferencias en la objetividad. Principio que no es otro que la estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital que son eficientes en el universo social de que se trate- y que varían según los lugares y los momentos… yo describo el espacio social global como un campo, es decir, a la vez como un campo de fuerzas, donde la necesidad se impone a los agentes que

> se encuentran comprometidos en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo así a conservar o a transformar su estructura… El Estado está en condiciones de regular el funcionamiento de los diferentes campos, ya sea mediante intervenciones financieras… Bien a través de intervenciones jurídicas (Bourdieu 1994, 53-6)[6].

La noción de campo que, en síntesis, se puede entender "como un espacio relativamente autónomo, "un "microcosmos que está dotado de sus propias reglas" (Bourdieu 1997, 119) y que se constituye como un campo de fuerzas y luchas donde los agentes tienen posiciones diferentes y, por lo tanto, una capacidad de acción desigual. Esta noción permite el estudio de las transformaciones de la acción estatal en relación con el ejercicio de la ciudadanía y las relaciones de poder y dominación que se configuran en los diferentes escenarios que emergen gracias al marco legal multicultural. La descripción y el análisis de las lógicas de interacción entre agentes inmersos en el seno de estos distintos escenarios, permiten dar cuenta de cómo se define la relación con el "Otro", consigo mismo y con el Estado - considerado aquí como una entidad dotada con una capacidad estructurante sobre las relaciones sociales al producir categorías de identificación y abrir espacios de oportunidad que pueden ser explotados por los individuos.

Desde esta perpectiva, el Estado es concebido como: « *entité qui agit sur le monde social en établissant des frontières : en identifiant des groupes, en reconnaissant des droits et en établissant des relations et des hiérarchies* »[7] (De L'Estoile, Neiburg y Sigaud 2000, 244). En efecto, los agentes están en capacidad de identificar las restricciones y los espacios de oportunidad que tiene el marco legal, dando cuenta de su capacidad de acción y formas de apropiación o de contestación de las tecnologías gubernamentales.

Así, el acceso diferenciado a los derechos, en este caso derechos multiculturales, revela un conjunto de intereses en juego que son de distinto orden y que imbrican diferentes escenarios: culturales, políticos y económicos abarcando los ámbitos tanto locales como nacionales e internacionales.

---

[6] Traducción propia

[7] "Entidad que actúa sobre el mundo social estableciendo fronteras: identificando grupos, reconociendo derechos y estableciendo relaciones y jerarquías" (traducción propia).

Discusión

El caso que se presentará a continuación es el de la escuela Intercultural indígena Misak "*Minga educativa intercultural Kurackak*". Esta escuela se ubica en el municipio de Cajibio Cauca y es administrada por el Cabildo de Kurachak.

El director de la Escuela es un joven Misak al igual que la mayoría de los profesores, algunos profesores son mestizos y solamente hay un profesor Nasa[8]. La escuela cuenta con 186 estudiantes inscritos desde prescolar hasta el grado 11 de bachillerato.

Según la dirección de la escuela, la población estudiantil está compuesta por un 50% de alumnos Misak, 30 % Nasa, 10% campesinos y 10% afros.[9] La escuela tiene una población con orígenes diferentes a la cual se trata de garantizar una educación diversa sobre las base de la interculturalidad. Esta experiencia trata de hacer frente a la discriminación que sufrían anteriormente los alumnos de la cultura Misak en otras instituciones educativas de Cajibio, lo cual fue uno de los motivos de su creación como lo cuenta el siguiente testimonio.

> La Escuela fue creada en 2004. Construimos la escuela porque antes los niños Misak eran discriminados en el colegio del pueblo. Nosotros tenemos un manual de vida intercultural. En el colegio se dan los cursos en Nasayuwe[10], Namtrik[11] y Español[12]. Los cursos son mixtos entre los alumnos de diferentes culturas y eso ayuda a mejorar las relaciones con la comunidad (Miguel Ángel, director Escuela Intercultural Misak, febrero 2018).

La Escuela Intercultural Misak ofrece no solamente servicios educativos a la población indígena Misak, sino también a otros sectores de la población rural de Cajibio. El Cabildo de

[8]Pueblo indígena que habita principalmente en el suroccidente colombiano, concentrándose en el departamento del Cauca, en donde habita el 88,6% de la población. El Censo DANE (2005) reportó 186.178 personas autoreconocidas como pertenecientes al pueblo Nasa. Los Nasa representan el 13,4% de la población indígena de Colombia. Los Páez son un pueblo agrícola y su economía es básicamente de autoconsumo y se caracteriza por el policultivo en pequeña escala. Los ciclos vitales y las actividades cotidianas se encuentran determinadas por el trabajo de la tierra y por las fases agrícolas. Fuentes: www.onic.org.co y http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Nasa.pdf visitado el 19/12/2018

[9]Fuente: dirección del establecimiento educativo

[10] Lengua de la población indígena Nasa. Aparece en varias clasificaciones como perteneciente a la familia chibcha, pero esta clasificación ha sido rechazada. Por esta razón, el Páez con sus variantes aparece como lengua aislada. El Páez o Nasa yuwe es la lengua étnica más importante hablada en el territorio colombiano. Se considera que el pueblo Páez representa el 21% del total de la población indígena nacional. : www.onic.org.co y http://www.mincultura.gov.co

[11] Lengua de la población indígena Misak, pertenece a la familia lingüística Chibcha: www.onic.org.co y http://www.mincultura.gov.co

[12] Lengua oficial de Colombia y de la población mayoritaria

kurackak puede ofrecer estos servicios gracias al decreto transitorio 2500 del año 2010, que habilita a las entidades territoriales a contratar la administración de servicios educativos con los cabildos, autoridades tradicionales, asociaciones y organizaciones indígenas para brindar educación adecuada a las necesidades de las poblaciones indígenas. Los recursos son calculados de acuerdo al número de alumnos matriculados. Sin embargo, los prestadores de servicios educativos deben garantizar el mantenimiento de la infraestructura para brindar el servicio.

> La escuela se ha financiado con el decreto transitorio 2500 del 2010. Esto permite que los pueblos indígenas contraten educación (administración de servicios educativos) a través de los cabildos, asociaciones y organizaciones indígenas. El departamento gira al cabildo y estos últimos hacen la subcontratación. Nosotros tenemos un contrato directo con el Cabildo de Guambia por un año, luego el ministerio de educación vuelve a contratar según los porcentajes de matrícula. Este decreto sale debido a la presión ejercida por los indígenas y a pesar de que es transitorio ya llevamos varios años con él sin que se implemente el "Sistema Educativo Indígena Propio" SEIP. Este decreto tiene una forma de contratación precaria porque trabajamos con muy pocos recursos y es una forma de privatizar la educación, ya que si los cabildos no asumen ese rol viene otro operador externo y es peor. Además los cabildos deben garantizar el mantenimiento de la infraestructura para prestar el servicio educativo pero los recursos no alcanzan (Antonio, Gobernador del Cabildo de Kurackak, febrero 2018).

En el anterior extracto de entrevista se puede ver como el marco jurídico, a través del decreto transitorio, configura un escenario de interacción y de lucha entre distintos actores con respecto a la administración de servicios educativos. La apertura de este campo de acción permite que diversos actores entren en competencia por la administración de la educación, la cual se convierte en un recurso a explotar, pero al mismo tiempo en una forma de sujeción a las lógicas de administración del Estado y a la privatización de un servicio público.

Para comprender cómo se configura este espacio de interacción, es preciso tener en cuenta algunos elementos del contexto del departamento en el cual se lleva a cabo esta experiencia educativa. Este territorio se caracteriza por una gran diversidad tanto natural como cultural, así como una gran complejidad socioeconómica y política, como veremos a continuación.

El departamento del Cauca se caracteriza por tener una población principalmente rural[13].y con gran diversidad cultural y étnica. Este departamento cuenta con una población de

[13] En Colombia 25% de la población es rural. Fuente: Censo de la población 2005, DANE (Departamento administrativo Nacional de Estadística). 70% de productores habitan en territorios no étnicos y 30% habitan en

1.346.932 habitantes, de los cuales 65% habitan en el campo. Dicha población está compuesta por 58, 5% de mestizos, 21% de afrodescendientes y de un 20,5% de indígenas (Dane 2005).

En el municipio de Cajibio se encuentra un 3,7% de indígenas, un 15,8% de afrodescendientes y un 80% de mestizos (Dane 2005).

La economía de estas familias se basa principalmente en los cultivos de café, panela y producción lechera para la comercialización, así como algunos cultivos para el autoconsumo como el maíz y el frijol. Los lotes de cultivo son pequeños de menos de 6 hectáreas.

El municipio se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de la tierra (Gini, 0,8) y los principales propietarios son la empresa multinacional *Smurfit Carton Colombia* con 2700 hectáreas y personas naturales con propiedades mayores a 2000 hectáreas. A esto se suma que el 80% del municipio está disponible para la explotación minera (Duarte 2015).

El acaparamiento de tierras, principalmente las que tienen una mejor ubicación al oriente del municipio y que son mejor irrigadas y más productivas, deja poca tierra productiva disponible y provoca un hacinamiento productivo en algunas veredas. Lo anterior genera, junto con otros factores, un traslape de intereses y aspiraciones territoriales por parte de las diferentes comunidades rurales (Duarte 2013, 8).

> La mayoría de las familias Misak llegaron de Guambia. Hace 58 años que mi familia vive aquí. Mis abuelos llegaron a Cajibio en el año 1962 en busca de nuevas tierras y oportunidades (Antonio, Gobernador del Cabildo de Kurackak, febrero 2018).

En el testimonio anterior se puede ver que la población Misak habita principalmente en el resguardo de Guambia en el Cauca. La instalación de los Misak en Cajibio está ligada al crecimiento de la población y a la necesidad de nuevos terrenos de cultivo, así como a la existencia de vínculos familiares con los campesinos que se construyeron hace varias décadas. Sin embargo, las autoridades tradicionales, los cabildos, han fomentado recientemente la instalación de las familias en Cajibio a través de la compra de tierras que tienen como proyecto la constitución de un resguardo indígena.

> Nosotros tenemos familia en Guambia. El cabildo de Kurackak nos ha dado un lote en el 2002, pero mi papá tenía un lote en la Cohetera Cajibio y cuando el murió nosotros decidimos venir a Cajibio (Ana Jesús, febrero 2018).

Desde el año 2002, como lo mencionó la persona entrevistada, los cabildos de Guambia (Silvia, Cauca) y de Kurachak (Cajibio, Cauca) han comprado tierras en Cajibio para ofrecerlos a sus comuneros, ya que estas tierras ofrecen mejores condiciones para la

---

territorios étnicos (Fuente : Censo agrícola 2014 DANE https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/agropecuario/censo-nacional-agropecuario-2014)

agricultura, al contrario de las tierras de alta montaña propias del resguardo de guambia. El Cabildo de Kurachak pretende constituir un resguardo indígena Misak en Cajibio, un territorio con una población principalmente mestiza 80%, donde las organizaciones campesinas tienen una fuerte presencia y se oponen fuertemente a la constitución y ampliación de resguardos indígenas. Si bien la demanda de constitución del resguardo se encuentra en trámite, la oposición de las organizaciones campesinas y afrodescendientes de Cajibio dificulta el proceso.

El cabildo de Kurachak, conformado por 230 familias, fue creado en el año 2002 y ha sido reconocido legalmente en el 2011.

El cabildo de Kurackak se inscribe en un espacio social caracterizado por tensiones territoriales. En este contexto el proyecto de constituir un resguardo indígena es bastante complejo. En efecto, debido a los conflictos generados por el traslape de pretensiones territoriales de distintas poblaciones rurales, el gobierno decreto en el año 2013 que Cajibio es un territorio principalmente campesino, es decir que solamente serán priorizadas las demandas de tierras de las poblaciones mestizas.

A esto se suma que las poblaciones afrodescendientes no pueden constituir territorios colectivos, bajo la forma de Consejos Comunitarios de comunidades negras, en zonas interandinas; ya que la ley 70 de 1993 define a la población beneficiaria con particularismos geográficos y raciales. Es decir que para poder gozar de los programas de dicha ley, las poblaciones objeto deben habitar en el litoral pacífico y deben auto-reconocerse como negras (Hoffmann 2000, 99).

Teniendo en cuenta lo anterior, las políticas gubernamentales promueven un arraigo territorial de las distintas poblaciones rurales y no tienen en cuenta que estas son heterogéneas y con una gran movilidad. Además, no todas cuentan con el mismo nivel de reconocimiento y legitimidad por parte del Estado y de las organizaciones que las representan. Por esta razón, algunas formas de representación y de reconocimiento pueden generar la invisibilidad de sectores de la población que no son tenidos en cuenta por las políticas públicas multiculturales. En el caso de las poblaciones negras, "la imagen dominante es de comunidades rurales que habitan en el pacifico, lo cual excluye a la gran mayoría de la población negra que habita en zonas urbanas o interandinas" (Rojas 2004, citado por Castillo y Rojas 2005, 131).

> Los campesinos y los afros nos dicen que nosotros los queremos sacar cuando constituyamos la reserva indígena de Kurackak. Nosotros tratamos de dialogar con ellos y decirles que la lucha no es entre nosotros, sino con los otros, por ejemplo, contra Smurfit Carton Colombia que posee las mejores tierras para el cultivo de pino y eucalipto. Sin embargo, lo intereses políticos en el seno de las propias organizaciones nos impiden luchar juntos. Los campesinos dicen que nosotros luchamos juntos por las tierras, pero que a la hora de la legalización del

> terreno surgen los problemas. Es por esta razón que nosotros preferimos comprar las tierras legalmente con el dinero del gobierno (Antonio, Gobernador del Cabildo de Kurackak, febrero 2018).

Dado que las tensiones y el traslape de pretensiones territoriales retrasan los trámites administrativos para la constitución del resguardo Misak, para para el Cabildo es imperativo contribuir a un mejoramiento de las relaciones con los vecinos y así poder avanzar su proyecto territorial que les permitiría percibir más recursos de la nación para la implementación de proyectos educativos y de salud.

> Estamos trabajamos en la conformación del Resguardo para tener transferencias del Estado y así ampliar la cobertura de la escuela, porque tenemos alumnos que vienen de otras veredas. La escuela está tomando fuerza (Antonio, Gobernador del Cabildo de Kurackak, febrero 2018).

La cobertura y la calidad educativa constituyen unos de los factores más importantes para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones rurales. Sin embargo, en un contexto donde la cobertura es escasa y el acceso a los derechos es diferenciado según una identificación étnica, la oferta de servicios educativos se configura como un campo de fuerzas y lucha. Efectivamente, la participación a los recursos del Estado es factible si se justifica la cobertura del servicio a un sector considerable de la población y, además, se participa de programas específicos para las poblaciones étnicamente diferenciadas como ya se ha mencionado.

> Aquí en la escuela todos participan en las reuniones: campesinos, nasas y negros. En la escuela tenemos un manual de convivencia intercultural. Los profesores damos las clases de acuerdo al contexto de donde vienen los estudiantes. La escuela es una sede de reuniones de diversas organizaciones de luchas sociales y se ha mejorado la relación con la comunidad. Se hacen actividades culturales como el día del idioma nativo y la posesión del cabildo donde se convoca a toda la comunidad (Miguel Ángel, director Escuela Intercultural Misak, febrero 2018).

Uno de los objetivos de la Escuela intercultural Misak es el de mostrar que, en un territorio afectado por las tensiones y conflictos territoriales, es posible construir espacios de encuentro y de diálogo intercultural a partir de dicho proyecto educativo. Como se expresa en el testimonio anterior, la escuela se convierte de este modo en un espacio para el encuentro comunitario donde se puede reflexionar en torno a las problemáticas que afectan a los estudiantes y sus familias. Se trata de establecer una pedagogía reflexiva donde el conocimiento es construido a partir del análisis del contexto de los alumnos y de las problemáticas comunitarias, sin dejar de lado la discusión sobre cuestiones globales como el impacto al medioambiente, una problemática que el municipio de Cajibio se manifiesta a través de la explotación minera y el uso inadecuado de los suelos.

Pese a la intensión de garantizar un ambiente pedagógico intercultural, ciertos métodos educativos son cuestionados por algunos padres que han inscrito sus hijos en la escuela, ya que según ellos existe un interés particular por la promoción de la lengua y de la cultura Misak.

> Mis hijos antes iban a la Escuela Misak. En esta Escuela les pedían a mis hijos de vestir el traje tradicional Misak y de hablar el Namtrik. Si los niños se negaban los profesores les bajaban la nota. Es por eta razón que yo decidí de retirar a mis hijos de la escuela. Para mi es triste, porque nuestra cultura es la cultura Nasa y nosotros tenemos nuestra propia lengua (Aníbal, vecino de la Escuela marzo 2018).

El caso expuesto por un padre de familia que pertenece a la población indígena Nasa, muestra como se trata imponer la lengua y ciertas prácticas culturales como el vestido en un espacio propicio para la reproducción de valores culturales como es la escuela. En dicho espacio dirigido por la población Misak, grupo étnico diferente al del padre de familia, ciertos docentes Misak podrían aprovechar una posición dominante ejerciendo formas de imposición cultural como las que relata este padre de familia.

> Yo tuve un disgusto con un profesor de matemáticas, porque él dejaba tareas en Namtrik y nosotros no sabíamos cómo responder. Él decía que todos teníamos que aprender la lengua. Mi hijo se ponía al día con otros alumnos Misak. Finalmente nosotros hablamos con el profesor, pero él insistió que los alumnos tenían que aprender. Nosotros no estamos de acuerdo con la imposición de la lengua y en el colegio dicen los directivos que no es obligatorio aprender Namtrik, por eso fue que metimos a nuestros hijos en el colegio. En las reuniones, ellos se ponen a hablar en su lengua y luego traducen, sin embargo, algunos padres se enojan porque las reuniones se hacen muy largas debido a esto. Tampoco he podido conocer a otras madres Misak porque ellas todo el tiempo hablan en su lengua y entre ellas (Sonia, madre de familia de alumno Escuela Intercultural Misak, febrero 2018).

En este caso se puede ver que, pese a las reglas impuestas en el colegio que apuntan a no obligar a aprender el Namtrik a todos los alumnos, ciertos profesores pueden imponer la práctica de la lengua Misak en sus dinámicas de clase. El alumno, para poder aprobar el curso, debe seguir las consignas del profesor, lo cual es percibido por algunos padres como una forma de imposición y de ejercicio de una forma de poder en el aula de clase, una práctica que contribuye a la reproducción de la cultura Misak.

Los espacios de interculturalidad por sí solos no pueden ser garantes de mejorar y asegurar la construcción de vínculos entre diferentes culturas. Se puede ver en este caso que la voluntad individual es un factor muy importante a la hora de manifestar un interés por los demás y de hacer un esfuerzo por acercarse y dialogar, por conocer al otro. El idioma puede ser una barrera, pero las barreras más fuertes son las actitudes e ideas

preconcebidas sobre el otro que nos impiden relacionarnos. Conocer otra lengua permite abrirnos a otro mundo, a otra forma de pensar, sentir e interactuar. Sin embargo, el saber una lengua no basta, hay que tener ciertas actitudes para acercarse al otro, para escuchar y ser escuchado. El acompañamiento social y psicológico en estos espacios podría contribuir al acercamiento entre las familias y el cuerpo docente, permitiéndoles adquirir herramientas y actitudes para vencer la timidez y el miedo de acercarse al otro, así como la deconstrucción de ideas preconcebidas sobre el otro y sobre la cultura propia que podrían representar un obstáculo para la interacción.

El reto de la interculturalidad es compartir saberes y construir nuevos significados. La imposición de una cultura sobre otra se vivencia como una forma de *violencia simbólica*, en palabras de Bourdieu y Passeron (2001), que no es visible pero que da cuenta de relaciones de poder asimétricas y que resta valor y significado a una cultura para el beneficio de otra, en concreto para vehicular un proyecto cultural y social especifico. En este caso, se promueven ciertas prácticas culturales que impactan sobre el *habitus* de los individuos y que tienen como fin la reproducción de una cultura hegemónica sobre otra minorizada en un contexto determinado. De este modo, se naturalizan y se interiorizan relaciones de poder al cambiar los esquemas de percepción y de pensamiento que impiden cuestionar dichas relaciones jerárquicas. En este caso, la violencia simbólica no tuvo un mayor impacto, ya que hubo resistencia por parte de los padres de familia y el intento de imposición cultural fue rechazado de forma contundente al sacar a los niños del colegio. Se debe aclarar que este tipo de prácticas no son aceptadas por los directivos de la escuela y representan casos aislados, al ser prácticas individuales de algunos profesores.

Pese a estas dificultades, la escuela intercultural no deja de ser un espacio para el encuentro del otro y una oportunidad para ampliar el conocimiento de sí mismo y del entorno gracias al intercambio cultural. En este espacio se ponen a prueba los valores que refuerzan los vínculos comunitarios y que, en ocasiones, son objeto de celo por parte de la comunidad.

> En el colegio hay niños mestizos que quieren aprender el idioma nuestro y les gustan las danzas también, pero el pensamiento campesino es diferente. Qué tal que algún día suban (sean electos) de gobernadores (Antonio, Gobernador del Cabildo de Kurackak, febrero 2018).

El aprendizaje de la lengua Namtrik representa una forma de acceso a la cultura y a la forma de pensar Misak. Esto abre las puertas a la participación en temas políticos y de gestión comunitaria. Un tema que parece delicado y reservado principalmente para las personas que pertenecen a la comunidad Misak. La participación en política de personas externas a la comunidad Misak es un tema que inquieta a las autoridades tradicionales, ya que esto pondría en cuestión la autonomía y la gobernanza propias, dada la influencia de formas de pensamiento externo que provocarían procesos de aculturación. Por otra parte, la autoridad y la política parecen configurarse como valores y recursos propios de esta

cultura que son celosamente guardados de agentes externos, es decir, es un bien que solo puede ser compartido entre los que tienen el mismo vínculo cultural. De esta manera, se refuerzan formas de alteridad entre comunidades que se manifiestan en formas específicas de participación política.

> En la escuela elegimos el cabildo escolar. Este se forma escogiendo a un alguacil por cada curso. El rol del alguacil es de hacer respetar las normas de convivencia escolar. En una ceremonia se le dan las varas de mando, como lo hacen las autoridades tradicionales. Los alguaciles ponen la disciplina en el salón. Si los niños no escuchan, se informa al coordinador del grupo. La profe les "jala las orejas" cuando los niños se portan mal. En la escuela nos enseñan las canciones y las danzas Misak y también nos enseñan a saludar en su lengua, además de cómo nombrar objetos y animales. Yo a veces salgo a danzar los bailes Misak, eso me gusta" (Diana, alumna Escuela Intercultural Misak, febrero 2018).

La forma de organización política de la comunidad Misak funda las bases de la organización en la escuela Misak. Las mujeres cocinan en minga[14] en grandes fogones de leña y se hacen trabajos comunitarios para el mantenimiento de las instalaciones educativas. El ejercicio de la autoridad es transmitido a los alumnos a través de su participación en el Cabildo Escolar, en el cual se ejerce de manera colegiada la autoridad y se imparte la disciplina entre los alumnos. Los eventos culturales permiten apreciar desde otras culturas las costumbres Misak. Estas son prácticas que configuran espacios de encuentro intercultural que permiten conocer otras formas de vivir en comunidad, de sentir y de participar democráticamente al establecimiento de la disciplina y el orden escolar.

> Mi hija está hace tres años en el colegio. Me parece muy buena la disciplina, se está a la hora en los salones. El transporte y la alimentación son gratis. Aunque el año pasado nos tocó pagar por estos servicios porque hay padres que meten a sus hijos en la mitad del año escolar, entonces aumentan los cursos y esto hace que el presupuesto no alcance. Yo pago 100 mil pesos (COP: 30 dólares) por la matrícula del año para mis dos hijos. Anteriormente, mi hijo estaba en el colegio del pueblo y yo lo retiré porque el profesor me le hacia *bulling* (lo acosaba) frente a todos los alumnos. El profesor le decía que él venía a perder el tiempo en el colegio, que con él no había nada que hacer. Yo lo confronté y le dije que él era quien estaba perdiendo el tiempo, que él que no sabía enseñar. Antes yo era muy reticente de llevar a mis hijos a la escuela Misak, porque es un poco lejos y con

[14] Es una reunión de amigos, familiares y vecinos que tiene como fin la realización de algún trabajo gratuito en común. Estos tipos de trabajo suelen ser agrícolas y de mantenimiento de estructuras comunitarias (vías, caminos, mejoramiento de zonas comunes en general). "La minga (minka en quechua) es una antigua tradición de trabajo comunitario o colectivo con fines de utilidad social. Ciertamente el significado de la minga se deriva del conocimiento que tenían los aborígenes de que realizando un trabajo compartido para el bien común, se lo hace más rápido y mejor" Fuentes: www. Rae.es y https://lamingaenmovimiento.wordpress.com/la-minga/

> profesores de otra cultura. Pero después me gustaron mucho los profesores, porque ellos están pendientes de los niños, así no sean sus alumnos. Por ejemplo, una antigua profesora de mi hijo cada vez que me ve me cuenta que ha hecho mi hijo y como lo ha visto comportarse en el colegio (Sonia, madre de familia de alumno Escuela Intercultural Misak).

Los padres de familia se sienten atraídos por la escuela intercultural Misak gracias a la disciplina que se imparte en el centro educativo y a los servicios de transporte y alimentación que son generalmente gratuitos y de buena calidad. Estos elementos ayudan a dejar a un lado las aprensiones e ideas preconcebidas sobre la cultura Misak. Por otra parte, la calidad de la enseñanza y la gentileza del cuerpo docente son otros de los factores que contribuyen a fidelizar a los padres de familia.

> Antes había más alumnos Misak y Nasas pero ahora es más equilibrado, se pueden ver más niños mestizos. Ahora los Nasas, la mayoría van al corregimiento de la Capilla, porque ahí les dan clases en Nasayuwe. Las familias se ven atraídas por el colegio porque la comida es buena, les dan desayuno, almuerzo y una colación por la tarde. El transporte es gratis. Algunas familias se han quejado por el menú porque a ciertos niños no les gusta la sopa de maíz y la botan. En el colegio tienen la buena voluntad de darles de comer y hay gente que se pone exigente. Ellos son generosos con la comida y son muy amables, si uno les pide un favor se lo hacen. La mayoría de los profesores son Misak, pero hay algunos que no, sin embargo, todos son bilingües y hablan el Namtrik (Sonia, madre de familia de alumno Escuela Intercultural Misak, febrero 2018).

Este caso, la promoción de la cultura Misak a través de la Escuela Intercultural puede interpretarse como una estrategia para ampliar la influencia de dicha población en un territorio declarado por el gobierno como principalmente campesino y donde la participación a los recursos del Estado depende de la cantidad de población.

> Nosotros queremos un servicio diferenciado en salud y tener un personal indígena a nuestro servicio. A veces, es difícil conseguir citas médicas, porque estas son aplazadas. Nosotros necesitamos un puesto de salud, una biblioteca también, pero no tenemos los recursos para hacerlo. Es por esta razón que nosotros queremos una reserva indígena y así tener acceso a los recursos del Estado (Antonio, Gobernador del Cabildo de Kurackak, febrero 2018).

Como lo muestra el testimonio citado, el reto es de constituir una reserva indígena y ampliar la cobertura de la escuela con el fin de beneficiar de dichos recursos para la implementación de proyectos de educación, salud e infraestructura. En este caso un proyecto de escuela intercultural muestra cómo se puede hacer visible otros intereses de la población Misak. Se podría interpretar que existe una relación entre ciertas prácticas culturales (como la promoción de la lengua y vestimenta tradicional) y la economía

política15, es decir, en la intención de favorecer los intereses de una población en particular, lo cual implica un uso eficiente de recursos humanos y materiales para ampliar la territorialidad de dicha población. En la promoción de una cultura se pueden vehicular pretensiones territoriales y de participación a los recursos públicos, que se configuran como una estrategia para mejorar las condiciones de vida de una población específica.

La consolidación de las pretensiones territoriales Misak en un territorio diverso y complejo requiere el establecimiento del diálogo con otras poblaciones y de la construcción de relaciones de interdependencia. Los de espacios de diálogo intercultural podrían mejorar las relaciones entre comunidades en la medida en que se logre hacer un balance y un entendimiento de las pretensiones de cada sector de población, a partir de la identificación de problemáticas e intereses en común, logrando acuerdos que beneficien cada parte, sin imponer los intereses de una sobre otra.

> Nosotros compartimos el territorio con los Nasa y por esta razón debemos consultar con ellos. No tenemos la misma forma de pensar. Si ellos quieren pertenecer al Cabildo, nosotros respetamos su cultura, por esta razón tenemos profesores Nasa en nuestra Escuela. Tenemos también campesinos en nuestra comunidad, porque ha habido matrimonio entre Misak y campesinos. Ellos nos piden que los tengamos en cuenta como campesino en el censo de población, pero eso tiene inconvenientes, porque ellos no tienen derechos específicos y deben pagar impuestos, ya que son estratificados. Ese es el caso de la comunidad de la Claudia, ellos no quisieron seguir trabajando con su Cabildo (Cabildo de Jevala) y decidieron constituir un nuevo Cabildo, el Cabildo de la Claudia. Los jóvenes de esta comunidad vienen aquí a nuestra Escuela porque en su comunidad no hay colegio de bachillerato. Nosotros les damos los certificados de salud y educación porque ellos están inscritos en el censo de nuestra comunidad hasta que el Estado los reconozca como Cabildo. Ya hace varios años que los ayudamos así (Antonio, Gobernador del Cabildo de Kurackak, febrero 2018).

El caso del Cabildo de la Claudia muestra claramente cómo el acceso a los derechos está supeditado a una inscripción territorial y comunitaria étnica, ya que al no tener el reconocimiento del gobierno su población queda desprovista de derechos fundamentales como salud y educación, teniendo que recurrir a otros Cabildos para tener acceso. La inscripción en las listas censales de otras comunidades permite aprovechar sectores de población con necesidad de acceso a servicios de salud y educación para construir una base poblacional, aumentando así el censo poblacional. Este es un elemento determinante

[15]Entendida aquí como formas de administración y habilidades relacionados con la gestión eficiente de recursos humanos y materiales: "political economy, it referred to forms of administration and knowhow concerned with the efficient management of human lives and material resources" (Mitchell 2014, 481)

para participar de los recursos del Estado. Se podría inferir que el acceso a los servicios fundamentales se convierte en un elemento clave para la construcción de relaciones clientelares, relaciones de dependencia y de colaboración que permiten afianzar la territorialidad de una población en especial. En el caso de la escuela intercultural Misak se puede ver que este espacio permite fortalecer la influencia política y social de la población Misak y al mismo tiempo promueve el proyecto de establecimiento de un resguardo para poder participar de los recursos del Estado.

Las prácticas de inscripción comunitaria dan cuenta de estrategias de supervivencia de las poblaciones concernidas por políticas que imponen criterios de inscripción e identificación comunitaria y étnica y que fijan territorialmente dichas poblaciones. Las fronteras fomentadas por dichas categorías y políticas son fluidas y son atravesadas según el contexto y los intereses de las poblaciones afectadas.

Se puede ver, entonces, que el modelo multicultural promueve la diversidad cultural, pero al mismo tiempo la fragmentación y la edificación de fronteras entre grupos étnicos al dar un acceso diferenciado a derechos y un anclaje territorial de las poblaciones. Lo anterior genera nuevos mecanismos de exclusión para las poblaciones que no pueden utilizar una identificación étnica para gozar de un reconocimiento especial de participación ciudadana (Kupper 2003).

El reconocimiento de derechos específicos genera inevitablemente tensiones, problemas de definición, competencias y luchas de poder (Bosa y Wittersheim 2009, 17). El marco legal intercultural puede generar situaciones de competencia por la participación política y el acceso a derechos entre diferentes poblaciones rurales. Por esta razón, se debilitan las luchas de los movimientos sociales que cuestionan el modelo político y económico del Estado.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se concibe como un proyecto de intervención social para establecer directrices comunicativas desde "Nosotros" (la mayoría dominante política y económicamente) y el "Otro" (instalado en condiciones adversas) (Díaz y Samaniego 2015, 95). Este es el riesgo que conllevan las políticas y agendas multiculturales construidas de forma unilateral, donde las comunidades no se reconocen ni están de acuerdo con sus contenidos y sus formas.

El reto de la interculturalidad es de construir un "diálogo de saberes y conocimientos que se articulen y se complementen mutuamente" (Castro 2009, 361). En este sentido, se trata de ir más allá del reconocimiento de la diversidad cultural y plantear la interrelación de las culturas, reflexionando en este proceso sobre otras formas de existencia, de sentir y de vivir en un mismo espacio social. La interculturalidad propone un análisis de la relación entre el ejercicio de la ciudadanía y las relaciones de dominación que conllevan ciertas formas de control y asimilación que puede tener las políticas multiculturales (Castro 2009, 370). Esta perspectiva intercultural en la educación apuesta a debatir sobre la desigualdad, la

exclusión y la subalternidad (Alban 2005, citado por Castro 2009, 371), contribuyendo así a la construcción de espacios acordes a las realidades y necesidades de sociedades concretas, superando las fronteras étnicas.

La interculturalidad conlleva un proyecto político que implica la construcción de una conciencia política, de sujetos políticos que logran compartir y tejer experiencias, vivencias, diálogos y saberes, que les permitan posicionarse, ser reconocidos y participar como sujetos plenos en distintos escenarios sociales, políticos y económicos. La apuesta es, entonces, al reconocimiento de la diferencia y al diálogo entre distintos actores para lograr un enriquecimiento y un aprendizaje mutuos que posibiliten la coexistencia. El reto de la interculturalidad es construir modelos alternativos de representación que permitan cuestionar las formas hegemónicas de dominación.

El diálogo entre diferentes actores es el inicio de este proceso. La interculturalidad debe superar el "traslape entre cultura y etnia" (Rojas-Oliveros 2014, 32), que la rezaga a ser un instrumento de administración y control de grupos sociales excluidos y minorizados.

Conclusiones

El caso de la Escuela Intercultural Misak muestra cómo viven la interculturalidad las poblaciones beneficiarias. El ejercicio de la interculturalidad da cuenta de las formas de coerción y de los espacios de oportunidad que son explotados en la cotidianidad por los individuos. Las políticas de Estado se ven interpeladas por los particularismos culturales y regionales. Como se pudo observar en el caso expuesto, ciertos derechos especiales, en este caso la educación intercultural, pueden ser un elemento que permite relacionar la cultura con la política, al contribuir al posicionamiento de los individuos, es decir, a la construcción de sujetos políticos en contextos particulares, permitiendo en algunos casos, como en el expuesto, vehicular otros intereses en juego como la territorialidad y el acceso a recursos del Estado.

El acceso diferenciado a los derechos puede, en algunos casos, generar prácticas de competencia entre poblaciones rurales para explotar el espacio de oportunidades que se abre con el marco jurídico multicultural. Los intereses en juego por parte de los diferentes actores son un conjunto de recursos, no solamente materiales, sino simbólicos. Dichos recursos materiales son los servicios de interés público y las transferencias del Estado que constituyen el conjunto de necesidades básicas requeridas por la mayoría de las personas. Los recursos tienen igualmente un valor simbólico y dicho valor está ligado al control y a la gestión de los mismos que brindaría a los encargados un nuevo status y nuevas herramientas y capacidades para interactuar, permitiendo a los actores hacer su juego en la arena de la multiculturalidad.

Así, estas nuevas competencias y recursos pueden ser objeto de tensiones y conflictos que dividen las poblaciones y que pueden ir en contra de los principios de la interculturalidad.

De este modo, se configura un campo de luchas entre los diferentes agentes que participan a la puesta en marcha del dispositivo multicultural y que son objeto del mismo.

Este campo se configura a partir del momento en que el Estado crea nuevas categorías de identificación que permiten a los sujetos construirse como políticos, adquiriendo un nuevo status y nuevas capacidades de acción. Sin embargo, cabe preguntarse por la posición que ocupan gracias a este nuevo status: ¿quién las designa y por qué? ¿Qué tipo de intereses están en juego? En esta reflexión se debe tener en cuenta que el reconocimiento de las minorías viene de la mayoría. Este movimiento surge como expresión de la voluntad y del poder de la sociedad dominante, ahondando brechas entre una sociedad portadora de una cultura universal y sectores de población categorizados según particularismos étnicos y culturales. Para el caso estudiado, cabe anotar que el acceso diferenciado a los derechos abre una brecha entre las poblaciones rurales, ya que no todas gozan de los mismos derechos ni cuentan con un mismo status político frente al Estado, como es el caso para el campesinado en Colombia.

Dicha clasificación legitima las bases de un sistema de poder colonial que ha sido definido como "colonialidad del poder" (Quijano 1992) y analizado por varios autores latinoamericanos (Dussel 1994; Escobar 1996; Quijano 1992). Este régimen establece un sistema clasificatorio basado en jerarquías, el cual el valor supremo proviene de la tradición científica europea y, por lo tanto, los saberes provenientes de otras culturas no son valorados como universales y se ubican en una posición inferior, ejerciendo así una "colonialidad del saber" (Lander 2000).

La interculturalidad podría contribuir a superar el paradigma de dicho pensamiento colonial, al tratar de construir espacios y mecanismos para facilitar el encuentro y el diálogo entre diferentes sujetos y saberes, desde una perspectiva que permita valorar la diferencia como un elemento fundamental que enriquece las formas de percibir y de estar en el mundo. En este sentido, el reconocimiento de poblaciones minorizadas en tanto que sujetos políticos permite cambiar las formas de participación ciudadana, así como las formas de hacer política para sectores de la población que han sido históricamente subordinados.

El reto en este proceso es que la educación intercultural garantice el diálogo y el intercambio de experiencias y saberes entre diferentes sectores de la sociedad, permitiendo identificar intereses en común y construir conjuntamente significados (Catedra Intercultural Unesco 2017, 16), que restituyan el sentido y el relato elaborado a partir de diferentes perspectivas. No se trata de la imposición de una cultura sobre otra, o de la asimilación, se trata de la construcción de un saber conjunto, enriquecido por el encuentro con otros, el cual sería una herramienta para construir un proyecto de sociedad y de vida. Esta última forma – la de un saber conjunto – es una reafirmación cultural necesaria para establecer un diálogo con el resto de la sociedad con una perspectiva de articulación. Esto es posible a través de formas propias de interpretar la realidad del mundo y de producir conocimientos y saberes para actuar y posicionarse en el mismo.

Referencias

Beaud, Stéphane y Florence Weber. 1997. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte, 328p.

Boletín Estadístico del Cauca. 2017. Análisis estadístico del sector educativo. Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Cauca, Popayán, Colombia. https://sedcauca.gov.co/ visitado el 18/12/2018

Bosa, Bastien y Eric Wittersheim (eds.). 2009. *Luttes autochtones, trajectoires postcoloniales: Amériques*. Paris: Karthala- impr. 2009 Les terrains du siècle

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 2001. "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica". En *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Libro 1, 15-8. España: Editorial Popular.

Bourdieu, Pierre. 1994. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action, Nachdr*. Paris: Éd. du Seuil, 245p.

Bourdieu, Pierre. 1997. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 316 p.

Castillo Gómez, Luis Carlos y Heriberto Cairo Carou. 2005. *El Estado-Nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la Nación y la reinvención de la identidad étnica de negros e indígenas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Castillo Guzmán, Elizabeth y Sandra Patricia Guido Guevara. 2015. "La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?". *Revista Colombiana de Educación* 69: 17-43.

Castillo Guzmán, Elizabeth y Axel Rojas. 2005. *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

Castro, Celmira. 2009. "Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas". *Memorias* 6(10).

Cátedra Intercultural UNESCO (2017). *Diálogo intercultural, Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

DANE 2005. *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Bogotá :Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

De L'Estoile, Benoît, Federico Neiburg y Lygia Sigaud. 2000. "Savoirs anthropologiques, administration des populations et construction de l'état". *Revue de Synthèse 4*(3-4).

Díaz Crovetto, Gonzalo y Mario Samaniego. 2015. "El interminable apogeo de la interculturalidad: algunas reflexiones críticas desde la antropología y la filosofía". *Tabula Rasa* 22: 85-102.

Duarte, Carlos. 2015. *La emergencia de los conflictos interétnicos e interculturales en el departamento del Cauca*. Bogotá: D.C; incoder; Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 260 p.

Dussel, Enrique. 1994. *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz: Plural editores.

Escobar, Arturo. 1996. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.

Fassin, Didier (ed.). 2015. *A companion to moral anthropology*. Wiley Blackwell.

Hoffmann, Odile. 2000. "La movilización identitaria y el recurso de la memoria (Nariño, Pacifico Colombiano)". En *Memorias hegemónicas, memorias disidentes,* editado por Cristóbal Gnecco y Marta Zambrano, 97-120. ICAN-Universidad del Cauca.

Kupper, Adam. 2003. "The return of the Native". *Current Anthropology 4*(3).

Lander, Edgardo (ed.). 2000. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Lefevre, Henri. 1974. *La Production de l'espace*. Paris: Ed. Anthropos.

Mitchell, Timothy. 2014. "Economentality: How the Future Entered Government". *Critical Inquiry 40*(4): 479-507.

Quijano, Aníbal. 1992. "Colonialidad y modernidad/racionalidad". *Perú Indígena 13*(29).

Rincón, Jhon Jairo. 2009. "Diversos y comunes elementos constitutivos del conflicto entre comunidades indígenas, campesinas y afrocolombianas en el departamento del Cauca". *Revista análisis político* 65: 53-93.

Rojas, José María. 2012. *Campesinos e indios en el suroccidente Colombiano*. Cali: Universidad del Valle.

Rojas-Oliveros, Pedro. 2014. "¿Por qué estudiar los movimientos sociales hoy? Apuntes subterráneos para la interculturalidad más allá de lo étnico". *Desafíos 26*(1): 121-169.